

# A INSERÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA ESTRANGEIROS: UMA ANÁLISE MULTIMODAL.

Mestranda Camila Cynara Lima de Almeida (UnB)<sup>1</sup>  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Janaína de Aquino Ferraz (UnB)<sup>2</sup>

## RESUMO

Esta pesquisa visa a estimular a reflexão acerca da forma como textos literários estão inseridos em livros didáticos de Português Brasileiro como Língua Estrangeira. Ao serem transferidos de suporte, esses textos são ressemiotizados (IEDEMA, 2003), pois ganham semioses não presentes em seu suporte original, como enunciados, ilustrações e áudios. A partir de uma análise multimodal (KRESS e VAN LEEUWEN 1996/2001) é possível verificar se as propostas de atividades de fato estimulam que o aprendiz compreenda todos os significados das diferentes semioses que passaram a compor o texto literário quando ele foi inserido no livro didático ou se essas semioses são subutilizadas.

Palavras-chave: Análise multimodal. Textos literários. Português Brasileiro como Língua Estrangeira.

## ABSTRACT

This research aims to stimulate reflection on how literary texts are inserted in textbooks of Brazilian Portuguese as a Foreign Language. When transferred of basis these texts are ressemiotized (IEDEMA, 2003) once semiosis not present in its original basis, such as statements, illustrations and audio become part of it. With a multimodal analysis (KRESS and VAN LEEUWEN 1996/2001) it is possible to evaluate whether the proposed activities actually stimulate the learner to understand all the meanings of different semiosis that became part of the literary text when it was inserted in textbooks or if these semiosis are underutilized.

Keywords: Multimodal analysis. Literary texts. Brazilian Portuguese as a Foreign Language.

## 1. Introdução

Ao longo do último século, os textos literários deixaram um ponto prestigioso dentro do contexto de ensino de línguas para chegar a outro diametralmente oposto. De um dos principais materiais para o ensino, por apresentar uma forma linguística entendida à época como mais exemplar, a literatura foi quase que totalmente excluída dos livros didáticos. Isso aconteceu porque o número de adeptos da Abordagem Comunicativa cresceu e nela o ensino deveria ser voltado para a comunicação e a interação social. Assim, a literatura passou a ser vista como um material não autêntico porque não era composto de textos de gênero discursivo facilmente encontrado em situações comunicativas diárias e, portanto, inválido para o aprendiz de língua estrangeira.

---

<sup>1</sup> Camila Cynara Lima de ALMEIDA, Mestranda em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília (UnB). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET). E-mail: camila\_cynara@yahoo.com.br

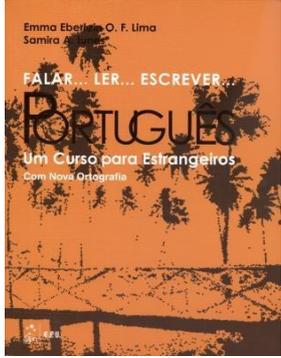
<sup>2</sup> Janaína de Aquino FERRAZ, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Universidade de Brasília (UnB). Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP). E-mail: janaina@uab.unb.br

Uma vez que houve a percepção de que a literatura é plenamente autêntica e que traz em si a possibilidade de mostrar características culturais de um povo, além da possibilidade de desenvolver no aluno a capacidade de interpretação e de adquirir a língua (LAZAR, 2004) houve uma retomada mais consciente da importância que esses textos podem ter para o aprendiz de uma língua estrangeira e o seu uso voltou a crescer. No entanto, esse uso precisava se distanciar da Abordagem da Gramática-Tradução e se aproximar das necessidades de um leitor da Era Digital, uma Era na qual os interlocutores estão extremamente expostos a diversas semioses que devem ser lidas para que se compreendam textos em sua totalidade.

Ao deixar seu suporte original, o texto literário recebe uma série de novas semioses como propostas pedagógicas, novo *layout*, cores, ilustrações, fotos e áudio e isso o torna ainda mais multimodal, o que potencializa o trabalho que o professor pode desenvolver em sala. No presente artigo são apresentadas duas inserções de textos literários em um livro de Português Brasileiro como Língua Estrangeira. A análise dessas inserções consiste numa análise multimodal que, de acordo com a Teoria da Multimodalidade (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996/2001), é aquela que avalia como diferentes semioses em conjunto fazem parte da construção do sentido de um texto. A partir da análise multimodal, é possível verificar se o trabalho de ressemiotização realizado pelas autoras dos livros didáticos é feito de forma efetiva e seguindo parâmetros multimodais.

## 2. A delimitação do *corpus* e a metodologia

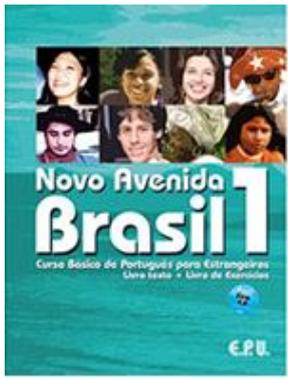
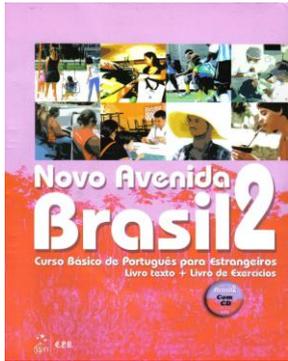
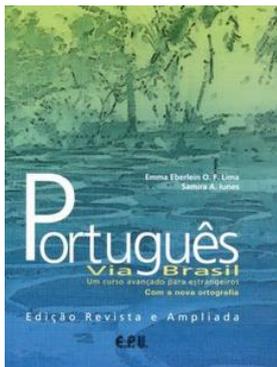
Para a seleção do *corpus* desta pesquisa focamos em livros didáticos de Português Brasileiro como Língua Estrangeira que foram publicados por editoras brasileiras entre 1999 e 2009. A saber, por ordem alfabética:

Livro (Publicação) <sup>3</sup>	Autores	Editora/ Páginas <sup>4</sup>	Capa
Falar... Ler... Escrever... Português. Um curso para estrangeiros (1999). <sup>5</sup>	Emma Eberlein O. F. Lima; Samira A. Iunes.	EPU 294	

<sup>3</sup> Informações sobre a data de publicação levantadas em consulta ao Catálogo da Fundação Biblioteca Nacional ou nos *websites* das editoras.

<sup>4</sup> Informações sobre o número de páginas levantadas em consulta ao Catálogo da Fundação Biblioteca Nacional ou nos *websites* das editoras. Nos casos de divergência, optou-se por manter o catalogado pela Fundação Biblioteca Nacional.

<sup>5</sup> Doravante Falar, Ler e Escrever.

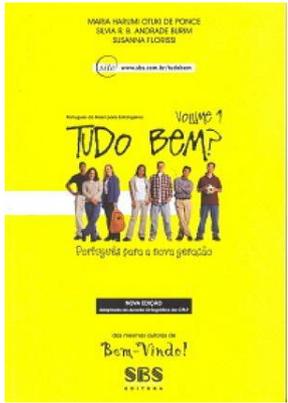
<p>Muito Prazer - Fale o Português do Brasil (2008).<sup>6</sup></p>	<p>Gláucia Roberta Rocha Fernandes; Telma de Lurdes São Bento Ferreira; Vera Lúcia Ramos.</p>	<p>Disal 468</p>	
<p>Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros (2008).<sup>7</sup></p>	<p>Emma Eberlein O. F. Lima <i>et al.</i></p>	<p>EPU 144</p>	
<p>Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros (2009).<sup>8</sup></p>	<p>Emma Eberlein O. F. Lima <i>et al.</i></p>	<p>EPU 176</p>	
<p>Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros (2005).<sup>9</sup></p>	<p>Emma Eberlein O. F. Lima; Samira A. Iunes.</p>	<p>EPU 232</p>	

<sup>6</sup> Doravante Muito Prazer.

<sup>7</sup> Doravante Novo Avenida Brasil 1.

<sup>8</sup> Doravante Novo Avenida Brasil 2.

<sup>9</sup> Doravante Via Brasil.

<p>Terra Brasil: curso de língua e cultura (2008).<sup>10</sup></p>	<p>Regina Lúcia Péret Dell'Isola; Maria José Aparecida de Almeida.</p>	<p>UFMG 316</p>	
<p>Tudo bem? - Português para a nova geração. Volume 1 (2001).<sup>11</sup></p>	<p>Maria Harumi Otuki de Ponce; Sílvia R. B. Andrade Burim; Susanna Florissi.</p>	<p>SBS 155</p>	

Primeiramente, foram levantados dados referentes ao quantitativo de textos literários presentes nesses livros. Por meio desse levantamento, é possível perceber que o uso de textos de gêneros literários ainda não é uma unanimidade, pois em 2 dos 7 livros ( $\cong 28,6\%$ ) não foi encontrada nenhuma ocorrência literária.

Livro	Número de TLs
<b>Falar, Ler e Escrever.</b>	13
<b>Muito Prazer.</b>	Ø
<b>Novo Avenida Brasil 1.</b>	Ø
<b>Novo Avenida Brasil 2.</b>	5
<b>Terra Brasil.</b>	5
<b>Tudo bem?</b>	5
<b>Via Brasil.</b>	22
<b>TOTAL</b>	50

<sup>10</sup> Doravante Terra Brasil.

<sup>11</sup> Doravante Tudo Bem?

A hipótese levantada para justificar a não presença de textos literários no *Muito Prazer* e no *Novo Avenida Brasil 1* está relacionada a uma ideia muito difundida de que para se compreender literatura é necessário ter um alto nível de domínio linguístico. Para chegar a essa hipótese, foi identificado que as autoras do *Muito Prazer* procuraram usar na seção de “Leitura” do livro, em sua maioria, aquilo que elas chamam de textos autênticos, mas com adaptações ao nível do conhecimento linguístico do aluno. Nas 20 unidades nas quais essa seção aparece, foram apresentados 15 textos adaptados retirados de revistas e da internet e outros 5 textos elaborados pelas próprias autoras. A escolha por sempre empregar a adaptação ou a formulação demonstra uma preocupação com a plena compreensão textual do aluno e entendemos que as autoras podem ter concluído que textos literários não seriam acessíveis durante as primeiras etapas de aprendizagem.

Quanto ao *Novo Avenida Brasil 1*, como a principal autora do livro didático, Emma Lima, tem outras 3 obras (*Falar, Ler e Escrever*, *Novo Avenida Brasil 2* e *Via Brasil*) com presença de textos literários que foram analisadas dentro desse *corpus*, consideramos que a exclusão desses textos desse livro se deve ao fato de o livro ser o 1º volume da série “Novo Avenida Brasil” e, por isso, voltado a aprendizes iniciantes. No livro *Falar, Ler e Escrever*, voltado para alunos básicos e intermediários, o 1º texto literário aparece apenas a partir da página 120. No *Via Brasil*, textos literários aparecem já na 1ª lição, mas ele é um livro voltado para alunos de nível pré-avançado. Assim, fica inviável não relacionar a exclusão de gêneros literários do *Novo Avenida Brasil 1* com o fato de que existe uma vertente que acredita que eles seriam textos melhor trabalhados por alunos com maior domínio linguístico, pois exigem maior nível de conhecimento de regras gramaticais e de léxico para que possam ser compreendidos.

A partir de então, restaram 5 livros para análise efetiva: *Falar, Ler e Escrever*, *Novo Avenida Brasil 2*, *Terra Brasil*, *Tudo Bem?* e *Via Brasil*. Prosseguimos a análise catalogando o gênero literário ao qual pertencem os textos encontrados nesses livros e também se eles foram adaptados ou não. Quanto aos textos literários que foram escritos pelas próprias autoras do livro não há indicativo de “adaptado” ou “não adaptado”, pois entendemos que esses textos não poderiam ser adaptados já que foram criados já adaptados ao contexto de ensino. Em seguida, foram levantadas informações referentes à ressemiotização pela qual passaram esses textos ao serem incorporados por esses livros didáticos. Assim, foram conferidos quantos textos literários receberam imagens e quantos receberam uma proposta didática. Dos 50 textos catalogados, 37 receberam imagens (74%) e todos receberam uma proposta didática.

Como este artigo traz um recorte referente à análise multimodal de apenas 2 textos literários de 1 dos livros pesquisados, elencamos as informações acima apenas referentes ao livro *Falar, Ler e Escrever*:

Livro	TL	Gênero Literário	Adaptado
Falar, Ler e Escrever.	1. Emma Lima e Samira Iunes (Autoras do LD); <i>A Vitória-Régia</i> .	Lenda.	∅
	2. Emma Lima e Samira Iunes (Autoras do LD); <i>A Criação da Noite</i> .	Lenda.	∅
	3. Manuel Bandeira; <i>Irene no Céu</i> .	Poema.	Não.
	4. Sebastião Nery; <i>A sogra</i> .	Crônica.	√
	5. Rubem Braga; <i>A outra noite</i> .	Crônica.	Não.
	6. Emma Lima e Samira Iunes (Autoras do LD); <i>A forra do peão</i>	Crônica.	∅
	7. Millôr Fernandes; <i>O Gato e a Barata</i> .	Fábula.	Não.
	8. Rubem Braga; <i>Natal</i> .	Crônica.	Não.
	9. Millôr Fernandes. <i>Procissão</i> .	Poema.	Não.
	10. Millôr Fernandes; <i>A Escada</i> .	Poema.	Não.
	11. Érico Veríssimo; <i>O Tempo e o Vento</i> .	Romance.	Não.
	12. Luís Fernando Veríssimo; <i>Segurança</i> .	Crônica.	Não.
	13. Sabedoria Popular; <i>Provérbios</i> .	Provérbio.	Não.

Livro	TL	Acompanhado por imagens	Seguido de exercícios
Falar, Ler e Escrever.	Emma Lima e Samira Iunes; <i>A Vitória-Régia</i> .	Oito ilustrações e uma marca d'água.	√
	Emma Lima e Samira Iunes; <i>A Criação da Noite</i> .	Treze ilustrações.	√
	Manuel Bandeira; <i>Irene no Céu</i> .	Uma foto do escritor.	√
	Sebastião Nery; <i>A sogra</i> .	Quatro ilustrações.	√
	Rubem Braga; <i>A outra noite</i> .	Uma ilustração.	√
	Emma Lima e Samira Iunes; <i>A forra do peão</i> .	Duas ilustrações.	√
	Millôr Fernandes; <i>O gato e a barata</i> .	Seis ilustrações.	√

<b>Falar, Ler e Escrever.</b>	Rubem Braga; <i>Natal</i> .	Uma ilustração. Uma foto do escritor.	√
	Millôr Fernandes. <i>Procissão</i> .	Ilustrações que compõem o poema concretista. E uma ilustração repetida de acordo com o número de itens das questões.	√
	Millôr Fernandes; <i>A Escada</i> .	Ilustrações que compõem o poema concretista. E uma ilustração repetida de acordo com o número de itens das questões.	√
	Érico Veríssimo; <i>O Tempo e o Vento</i> .	Uma ilustração.	√
	Luís Fernando Veríssimo; <i>Segurança</i> .	Uma ilustração. Uma foto do escritor.	√
	Sabedoria Popular: <i>Provérbios</i> .	Três ilustrações.	√

Por último, nos atentamos ao foco dos exercícios propostos. Os 5 focos analisados foram:

- no Gênero Literário:** o exercício é direcionado para um trabalho de reconhecimento e desenvolvimento do gênero literário?
- na Interpretação (compreensão textual):** o exercício requer atenção à temática do texto?
- na Gramática:** o exercício é de natureza estruturalista?
- Lexical:** o exercício tem como base reconhecimento de léxico?
- Multimodal:** há um trabalho que vai além do texto escrito, considerando diferentes semioses como o ritmo dos textos e também as imagens que passaram a integrá-lo?

TL	Gênero Literário	Interpretação	Gramática	Lexical	Multimodal
Emma Lima e Samira Iunes; <i>A Vitória-Régia</i> .		√			
Emma Lima e Samira Iunes; <i>A Criação da Noite</i> .	√	√			
Manuel Bandeira; <i>Irene no Céu</i> .		√			
Sebastião Nery; <i>A sogra</i> .	√	√		√	
Rubem Braga; <i>A outra noite</i> .		√	√	√	

Emma Lima e Samira Iunes; <i>A forra do peão.</i>		√	√	√	
Millôr Fernandes; <i>O gato e a barata.</i>		√		√	
Rubem Braga; <i>Natal.</i>		√		√	
Millôr Fernandes. <i>Procissão.</i>	√	√			√
Millôr Fernandes; <i>A Escada.</i>	√	√			√
Érico Veríssimo; <i>O Tempo e o Vento.</i>			√		
Luís Fernando Veríssimo; <i>Segurança.</i>		√	√	√	
Sabedoria Popular: <i>Provérbios.</i>	√	√			√

O macrocritério utilizado para selecionar os textos para análise foi pensado considerando o quantitativo de focos que as atividades propostas apresentavam. O 1º microcritério levantou aqueles textos que tinham foco no maior número de habilidades desde que apresentassem um foco multimodal: dos 3 textos com foco em 3 habilidades (em verde), foi escolhido *A Escada*, de Millôr Fernandes. O 2º microcritério adotado selecionou textos que se centravam em trabalhos com foco no menor número de habilidades: dos 2 textos com foco em apenas 1 habilidade (em vermelho), foi escolhido *O Tempo e o Vento*, de Érico Veríssimo.

TL	Gênero Literário	Interpretação	Gramática	Lexical	Multimodal
Emma Lima e Samira Iunes; <i>A Vitória-Régia.</i>		√			
Emma Lima e Samira Iunes; <i>A Criação da Noite.</i>	√	√			
Manuel Bandeira; <i>Irene no Céu.</i>		√			
Sebastião Nery; <i>A sogra.</i>	√	√		√	
Rubem Braga; <i>A outra noite.</i>		√	√	√	
Emma Lima e Samira Iunes; <i>A forra do peão.</i>		√	√	√	

Millôr Fernandes; <i>O gato e a barata.</i>		√		√	
Rubem Braga; <i>Natal.</i>		√		√	
Millôr Fernandes. <i>Procissão.</i>	√	√			√
Millôr Fernandes; <i>A Escada.</i>	√	√			√
Érico Veríssimo; <i>O Tempo e o Vento.</i>			√		
Luís Fernando Veríssimo; <i>Segurança.</i>		√	√	√	
Sabedoria Popular: <i>Provérbios.</i>	√	√			√

Uma vez que ao se trabalhar com a análise de propostas multimodais é necessário encontrar sentidos além dos encontrados em elementos verbais, isso implica uma análise de cunho subjetivo – ou seja, qualitativa-interpretativista, à qual damos prosseguimento a partir de agora.

### 3. Análise multimodal

O primeiro excerto analisado presente no LD foi o do poema concretista *A Escada*. Observa-se no lado esquerdo superior que foi acrescentado um áudio ao texto quando ele passou a integrar o livro didático.

**Intervalo**

**Procissão**

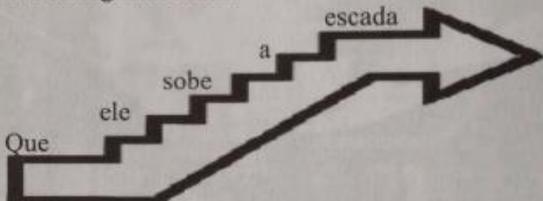
Era um homem bem vestido  
Foi beber no botequim  
Bebeu muito, bebeu tanto  
Que *sai de lá assim*

As casas passavam em volta  
Numa procissão sem-fim  
As coisas todas rodando

*assim assim assim*

**A Escada**

O moço entra apressado  
Pra ver a namorada  
E é da seguinte forma



Mas lá em cima está o pai  
Da pequena que ele adora  
E por isso pela escada

*Assim*

*ele*

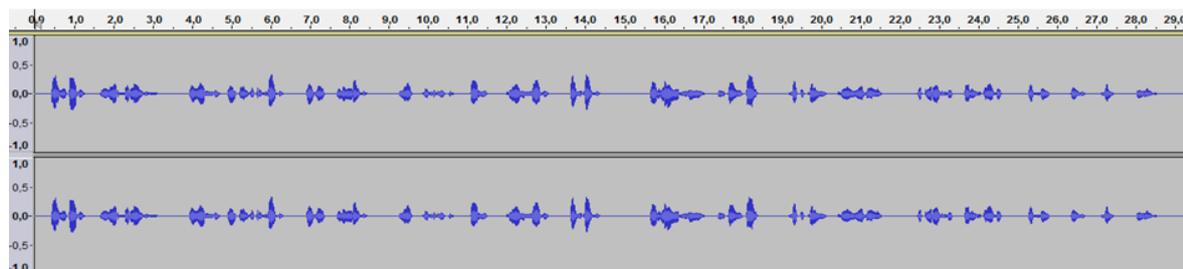
*vem*

*embora.*

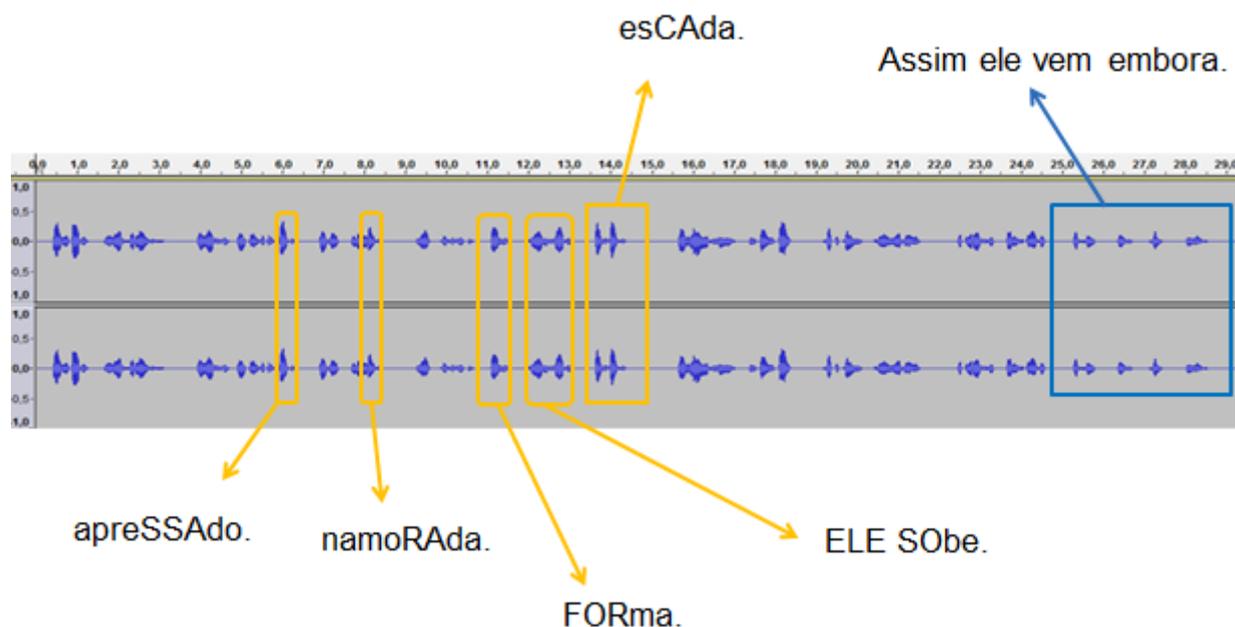
(Millôr Fernandes)

A poesia concreta tem um caráter basicamente visual, o que já a torna completamente multimodal em sua concepção. Embora se valha essencialmente do modo visual, uma vez que as autoras propuseram que houvesse um áudio, é possível trabalhar recursos sonoros de expressão, com dinamização da leitura para gravação.

A leitura do poema que foi realizada para compor o CD do livro *Falar, Ler e Escrever* apresenta as seguintes ondas:



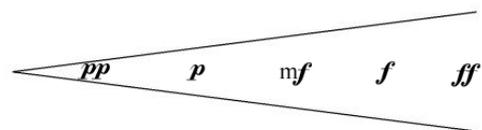
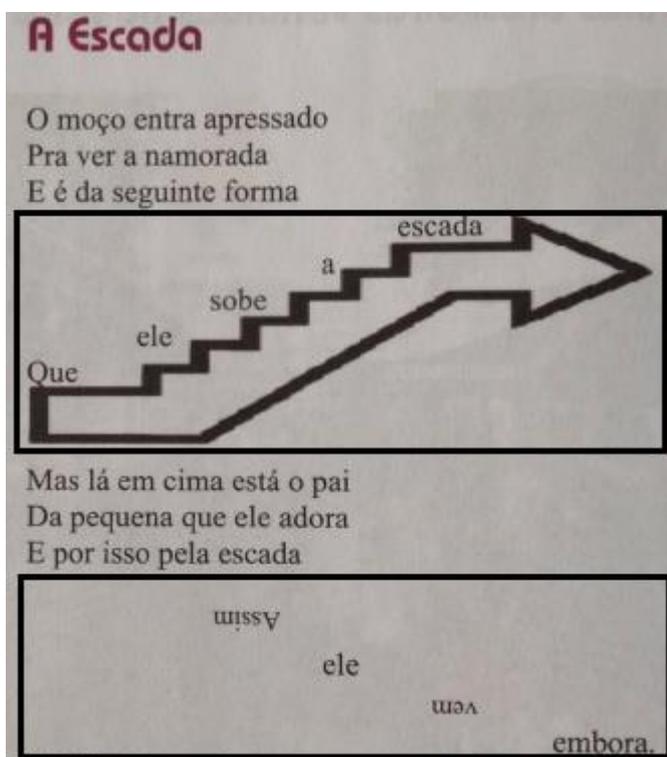
Numa análise mais detalhada, é possível observar as palavras nas quais ocorre uma pequena variação de intensidade (em amarelo). Considerando a semântica do poema, não há razões justificáveis para que as palavras “apressado”, “namorada”, “forma” e “ele” tenham sofrido alteração na intensidade. Ou seja, há picos de volume desnecessários.



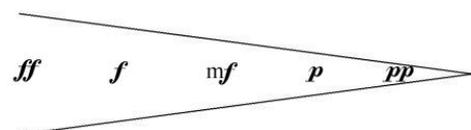
Quanto à palavra “sobe” e “escada”, percebe-se que houve uma marcação de intensidade na sílaba tônica da palavra, mas que não houve uma tentativa de imprimir no som uma dinâmica que condissesse com o movimento que “subir” tem e “escada” pode ter (em sentido crescente). Quando da pronúncia da palavra “escada”, como só é marcada a sílaba tônica da palavra, há um movimento de intensidade **plano – sobe – desce**, num momento do poema em que a personagem está apenas subindo a escada.

Quanto à frase “Assim ele vem embora”, a fala é mecânica, com pausas longas entre cada palavra, o que pode ser uma tentativa de indicar que os degraus foram sendo descendo aos poucos. No entanto, isso não ilustra em som perfeitamente a ideia de que a personagem foi caindo da escada, demonstrada pela disposição das palavras “assim” e “vem” no poema, pois o mais razoável é que a queda se desse de maneira ágil e não pausada. Além disso, a intensidade permanece muito similar, não dando a ideia de aproximação (apesar do verbo “vir”) nem de distanciamento (da namorada).

Ou seja, nessa sequência de ondas não se vê recursos como o *fade in* (crescendo) ou o *fade out* (decrecendo) em duas situações nas quais esses recursos seriam muito adequados por serem as partes mais visuais do poema:



Do italiano *pianissimo* (baixíssimo) ao *fortissimo* e vice-versa.



Na ressemiotização, o texto literário analisado também ganhou uma proposta didática com foco na compreensão textual com cunho multimodal porque trabalha com a leitura de imagens tanto do próprio poema quanto da proposta pedagógica. Como o poema se chama *A Escada*, na atividade foi proposto que se trabalhasse com essa ideia de “subir e descer” pedindo que o aluno pintasse a seta da resposta correta (“Certo ou errado?”) para a afirmativa feita. A seta que indica que a afirmativa está errada é a que aponta para cima, subindo a escada, como o namorado está fazendo. A seta que indica que a afirmativa está certa é a que aponta para baixo, descendo a escada, como se supõe que o pai da namorada entenda como o mais pertinente para que o namorado faça.

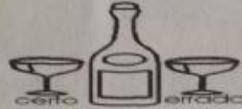
Preste atenção à forma como estão escritos os poemas e responda. Explique sua resposta.

1. Procissão — Certo ou errado?  
Pinte a taça.

a. Havia uma escada na frente do botequim.



b. O homem saiu do bar andando com passos regulares.



c. O homem estava com soluço provavelmente por causa da bebida.



d. Quando o homem chegou à rua, a rua era plana.



e. As casas e as coisas rodavam em volta dele.



228 duzentos e vinte e oito

B. A Escada. Certo ou errado?  
Pinte a seta.

a. O moço subiu a escada de dois em dois degraus.



b. Quando chegou ao alto da escada, ele percorreu um corredor.



c. Ele começou a descida em pé.



d. Ele desceu a escada aos trambolhões, degrau por degrau.



e. Quando o moço chegou à rua, saiu andando.



f. Ele foi embora com passo firme.



O segundo excerto analisado presente no livro foi o do trecho da obra *O Tempo e o Vento*. A proposta didática originada pede que as falas em discurso direto sejam passadas para o discurso indireto. Com relação à categoria de análise referente à cor, grande parte da fala do narrador é escrita em preto. Toda a fala da personagem principal (Capitão Rodrigo) é escrita em vermelho. Como apenas nas duas últimas linhas houve a troca de cores entre a fala do narrador (passou a ser vermelha) e a fala em discurso direto do vendeiro Nicolau (em preto) supomos que houve erro de diagramação.

Com a falha na diagramação do texto escrito por meio da troca de cores indevidas entre o narrador e as personagens, cria-se então um elemento que distrai o aluno na realização da atividade proposta. Ao ter de reescrever as falas das personagens no discurso indireto, o aluno terá um retrabalho de separar o que está no discurso direto já que a separação não foi bem feita durante a ressemiotização com cores. Isso revela, portanto, que o uso de cores não pode ser aleatório, pois pode se transformar em algo que venha a atrapalhar o aprendiz mais do que a ajudá-lo.

B. Leia o diálogo e depois passe-o para o discurso indireto.

O capitão Rodrigo, tomando seu terceiro copo, disse:

— Pois garanto que estou gostando deste lugar. Quando entrei em Santa Fé, pensei cá comigo: Capitão, pode ser que você só passe aqui uma noite, mas também pode ser que passe o resto da vida ...

Um cheiro de lingüiça frita espalhava-se no ar.

Rodrigo sorriu e começou a bater com a mão no balcão:

— Como é, amigo Nicolau, essa lingüiça vem ou não vem?

Do fundo da casa, o vendeiro respondeu:

— Tenha paciência, patrão.

(Um Certo Capitão Rodrigo de Erico Verissimo em O Tempo e o Tempo. Editora Globo S.A.)



*O capitão Rodrigo, tomando o seu terceiro copo, disse que...*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Já quanto às cores da imagem, o livro segue um padrão de duas cores preeminentes: preto e vermelho, o que deixa o destaque por conta de outros recursos semióticos como forma e tamanho. Quanto aos participantes representados, apesar de haver 2 participantes ilustrados na imagem, estes não correspondem aos descritos no texto verbal, em que o interlocutor do Capitão Rodrigo é o vendeiro Nicolau, que está no fundo da casa e não sentado à mesa. Isso mostra uma quebra na composição multimodal requerida pelo texto, pois a formação de imagens acústicas, propostas pelo texto escrito, não foi concretizada na imagem visual, prejudicando o trabalho multimodal e tornando a ressemiotização falha.



#### 4. Considerações

Buscamos provocar uma reflexão sobre a importância de se abordar de forma multimodal o trabalho com textos literários dentro do contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Isso se deve a uma necessidade real de que o aprendiz seja multiletrado, já que ele vive numa nova Era que, cada vez mais, demanda isso dele. Além disso, o trabalho multimodal é necessário porque todas as semioses que tragam mais significado ao texto ajudarão o aluno no processo de aprendizado efetivo da língua portuguesa.

No entanto, esse trabalho deve ser pensado de maneira que não se desperdice as semioses que os textos literários recebem quando da sua incorporação ao livro didático. Muitas das semioses que são incluídas nas atividades propostas, como áudio e ilustrações, ainda são subutilizadas, pois não estão vinculadas ao texto de maneira plena. Sendo assim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a melhoria do desenvolvimento de propostas didáticas que utilizem textos literários como texto motivador de propostas didáticas para aprendizes de língua estrangeira.

#### Referências bibliográficas

- DELL'ISOLA, R. L. P. e ALMEIDA, M. J. A. *Terra Brasil: curso de língua e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- DUFF, A. e MALEY, A. *Literature* (Resource books for teachers). Oxford University Press, 2<sup>nd</sup> Edition, 2007.
- FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. L. S. B. e RAMOS, V. L. *Muito Prazer: fale o português do Brasil*. Barueri, SP: DISAL, 2008.
- FERRAZ, J. F. Multimodalidade e Formação Identitária: o Brasileiro em Materiais Didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE). In: Reflexões sobre a Língua Portuguesa – Uma abordagem multimodal. Brasília: Editora Vozes, 2011.
- IEDEMA, R. *Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice*. New South Wales, Sydney, Austrália: Sage Publications, 2003.
- KRESS, G; van LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.
- LAZAR, G. *Literature and Language teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 19th edition, 2009.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.
- LIMA, E. E. & IUNES, S. A. *Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros*. Ed. Revista e ampliada. São Paulo, SP: EPU, 2005.
- LIMA, E. E. e IUNES, S. A. *Falar... Ler... Escrever... Português*. São Paulo: EPU, 2013.
- LIMA, E. E. et. al. *Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 2008.

LIMA, E. E. et. al. *Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 2009.

MARCUSCHI\_\_\_\_\_ . A questão dos suportes dos gêneros textuais. In: *DLCV: Língua, Linguística e Literatura*. João Pessoa: Volume 1, nº. 1, 2003, p. 9-40.

PALFREY, J. e GASSER, U. *Nascidos na Era Digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PONCE, M. H. O.; BURIM, S. R. B. A. e FLORISSI, S. *Tudo Bem? Português para a nova geração*. São Paulo: SBS, 2003.